

j journées
f francophones
r de recherche
e en éducation
m musicale

2010

La formation des enseignant/e/s de musique

Dynamiques de recherche

Analyses de pratiques

COMMUNICATIONS

Université de Genève,

Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation

11 au 13 novembre 2010

Colloque international organisé par l'Université de Genève en collaboration avec l'ASRREM (Association suisse romande de recherche en éducation musicale) et FMR Zulauf (Formation Musique Recherche Zulauf).



Thématique

L'enseignement musical est aujourd'hui dispensé par une palette d'acteurs différents : professeur/e/s d'instruments dans les écoles de musique et les conservatoires, enseignant/e/s généralistes et spécialistes dans les écoles publiques, professeur/e/s d'initiation musicale, intervenant/e/s en milieu scolaire, etc. La formation à ces différents métiers s'effectue selon des modalités très variées, dans une diversité de contextes institutionnels allant des Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) à l'Université, en passant par les CFMI, CeFeDem, IUFM, Conservatoires et Hautes Ecoles de Musique (HEM). Les JFREM 2010 seront consacrées aux travaux de recherche et aux analyses de pratiques portant sur ces formations professionnelles. Ceci au travers de trois axes.

Axe 1 : Contenus de formation et compétences professionnelles

Outre la dimension performative des métiers musicaux, les formations d'enseignant/e/s accordent plus ou moins d'importance à des contenus de formation reflétant les profils professionnels visés. Ces savoirs sont hérités d'une tradition de formation (solfège, histoire de la musique, théorie musicale, musique chorale,...) ou peuvent revêtir un caractère plus novateur (médiation culturelle, didactique de l'écoute, savoirs psycho-pédagogiques, recherche). Dès lors ...

- ... Quelles sont les finalités de ces formations ? Forme-t-on à une pédagogie ou à une didactique de la musique ? Quels sont les objectifs assignés aux différents types de formations ? Quelles sont les compétences professionnelles choisies (référentiels) et comment sont-elles définies ? Vise-t-on prioritairement une formation musicale de haut niveau ou une formation en sciences de l'éducation ? Faut-il voir des différences entre les didactiques des différents instruments ? Y a-t-il des différences ou des points communs entre les didactiques des disciplines artistiques et celles des autres disciplines ?
- ... Comment les cursus se développent-ils ? Comment les contenus sont-ils découpés et sur la base de quels choix ? Quelle part est donnée aux aspects instrumentaux, pédagogiques et didactiques de l'écoute ? Quelles sont les pondérations mises en œuvre et comment s'opèrent-elles dans les différents niveaux décisionnels ?
- ... Quels sont les savoirs dispensés dans ces différentes formations ? Comment s'effectue le processus de transposition didactique ? Quel regard est porté sur les différents savoirs jugés fondateurs de ces différents métiers : théorie et écriture musicale, formation instrumentale, formation à la recherche, expertise culturelle, médiation culturelle, écoute, réception culturelle ? Quels rôles sont donnés aux savoirs psycho-pédagogiques ? Comment s'effectuent les choix de répertoires ?
- ... Comment les seuils d'accès et les niveaux de réussite sont-ils définis et négociés ? Y a-t-il des standards explicites en matière de formation des professeur/e/s de musique ?

Axe 2 : Structures et dispositifs de formation

Les institutions choisissent des structures et mettent en place des dispositifs leur permettant d'assurer la formation des enseignant/e/s de musique. Au-delà du côté purement structurel et organisationnel, ces choix sont le reflet de représentations de ce qu'elles pensent être nécessaire et efficace pour former de bon/ne/s enseignant/e/s. Dès lors, ...

- ... Comment s'articulent les dispositifs de formation, quelles sont les modalités de mise en œuvre ? A-t-on recours à des dispositifs promouvant l'alternance (formation en institution et stages pratiques sur le terrain) ? Comment l'articulation entre théorie et pratique s'effectue-t-elle ? Comment organise-t-on les différentes modalités de formation (individuelle, collective, apprentissage à distance) ?
- ... Comment s'organisent les différents moments d'apprentissage : analyse de pratiques, séminaires, cours ? Y a-t-il développement d'une posture réflexive chez les futur/e/s enseignant/e/s de musique ? Quels buts ou quelles fonctions sont assignés au mémoire professionnel ?

- ... Quelle place et quel rôle l'évaluation joue-t-elle dans les dispositifs de formation ? Quelle place fait-on aux expériences et acquis antérieurs ? Quels sont les dispositifs de certification des apprentissages mis en place dans les institutions et sur quelle(s) idéologie(s) reposent-ils ?
- ... Comment les institutions de formation assurent-elles leur propre développement ? Comment contrôlent-elles la qualité des services offerts ? Comment garantissent-elles une assurance qualité ?
- ... Comment prépare-t-on les néo-diplômé/e/s à l'entrée dans la profession ? Comment l'insertion professionnelle se réalise-t-elle ? Quels dispositifs de formation continue sont mis en place et dans quels buts ?

Axe 3 : Aspects pédagogiques et didactiques de la formation des enseignant/e/s

Quand on forme des enseignant/e/s, on forme des adultes ayant - ou non - déjà des expériences musicales, des expériences de formation. La confrontation à un public hétérogène, dont les parcours d'apprentissage et les provenances sont très différents, nécessite de questionner les stratégies pédagogiques et didactiques mises en œuvre à ce niveau de formation. Dès lors, ...

- ... Comment aborder et intégrer les aspects didactiques lors de la formation des enseignant/e/s ? Comment préparer les étudiant/e/s à s'interroger sur la pertinence des savoirs et savoir-faire qu'ils/elles transmettent ? Comment les formateurs/trices encadrent-ils /elles les étudiant/e/s dans les différents dispositifs de formation ? De quelles manières les formateurs/trices organisent-ils/elles les apprentissages et comment les régulent-ils /elles ? Quelle place l'évaluation formative tient-elle dans les formations ? Quels outils sont utilisés ?
- ... Quelles sont les spécificités du public (jeunes adultes) qui fréquente ces différentes institutions de formation ? Quelles sont ses attentes d'un point de vue pédagogique ? Quels sont les styles et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à mettre en œuvre pour garantir l'acquisition des compétences visées ? Comment est-il possible de prendre en compte les différents profils et spécificités des étudiant/e/s ? Quel contrat didactique mettre en œuvre dans un contexte de pédagogie universitaire ?
- ... Quelles sont les compétences professionnelles nécessaires aux formateurs/trices d'enseignant/e/s ? Comment peut se définir leur identité professionnelle, entre musicien/ne et professeur/e ? Comment peuvent-ils/elles (doivent-ils /elles) collaborer et partager leurs ressources ? Comment se positionnent-ils/elles par rapport aux démarches de recherche présentes dans ces différentes institutions ? Comment font-ils/elles face aux défis de l'intégration des technologies dans la formation ?

Ces trois axes de questionnement peuvent être investigués à travers des approches transversales et des points de vue différents et complémentaires. Les méthodologies mobilisées dans ces domaines (aussi bien quantitatives que qualitatives) puisent en effet à plusieurs sources : l'histoire, la sociologie, l'anthropologie, l'esthétique, les sciences de l'éducation, mais aussi la psychologie, voire les neurosciences. Dès lors, les contributions attendues pourront recenser des travaux de recherche ou des analyses de pratiques provenant de différents courants et apporter une grande richesse d'interprétation. Par là, ils pourront aussi interroger, le cas échéant, les aspects épistémologiques des savoirs développés dans ces domaines.

Jeudi matin 11 novembre

Salle de la Bourse

09h30-10h15 Conférence 1 (Salle de la Bourse)

Didactique des langues & didactique de la musique : deux didactiques plurielles ?

Bernard SCHNEUWLY,
Professeur à l'Université de Genève

Dans une brève première partie, je décrirai et tenterai de comprendre l'usage croissant du terme « didactique » dans la formation des enseignants en Europe. Je montrerai ensuite, à travers un raisonnement par analogie, qu'on peut dire que les didactiques des langues et de la musique sont triplement plurielles :

- elles traitent les deux d'une multitude d'objets d'enseignement : lecture, grammaire, littérature, etc. pour l'une, didactique de l'écoute musicale, didactique instrumentale ou chantée, didactique de l'improvisation, didactique de la composition pour l'autre ;
- ces objets représentent tous des valeurs multiples – cognitives, affectives, idéologiques, sociales, patriotiques, morales – dont l'entrelacement est particulièrement marqué pour l'enseignement des langues et de la musique ;
- il en découle que les approches en terme de recherche pour saisir les objets sont nécessairement variées : travaillant sur l'histoire aussi bien que sur les pratiques réelles, abordant les représentations liées à l'enseignement aussi bien que les capacités des élèves et étudiants, etc.

10h30-11h15 Conférence 2 (Salle de la Bourse)

Du musicien à l'enseignant de musique : Comment trouver son propre chemin ?

Janet HOSKYNS,

Directrice du Département "Education" à la Faculté d'éducation, de droit et de sciences sociales de la Birmingham City University

Le chemin qu'il faut suivre pour passer de «musicien», qui connaît bien son métier, à «enseignant de musique», qui connaît les matériaux de son métier mais ne comprend pas forcément ce qu'il faut faire pour transmettre ses savoirs à ses élèves, est bien compliqué.

Il y a déjà plusieurs routes que l'on peut suivre pour devenir musicien et la transformation qui mène à devenir enseignant de musique n'est pas du tout claire. Quelles sont les routes dangereuses pour un étudiant en formation, et comment les éviter?

En analysant les carrières de deux enseignants fictifs, mais bien caractéristiques, la conférence souhaite développer l'idée qu'il y a plusieurs chemins possibles, mais que l'important, c'est que chacun trouve une route qui lui permette de développer ses propres spécialités tout en apprenant quelles en sont les meilleures applications pédagogiques possibles.

Jeudi après-midi 11 novembre 2010

IUFE

13h15 – 15h30 Session A axe 2 (IUFE, salle PM 004)

Discutante : M. Wirthner | Modérateur : T. Bolliger

Apprendre à développer du matériel éducatif selon une démarche méthodologique structurée : une valeur ajoutée à la formation du futur musicien-pédagogue. (AP)

Francis DUBE
Malinalli PERAL GARCIA
Isabelle HEROUX

Les étudiants inscrits à la maîtrise en didactique instrumentale à l'Université Laval ont à effectuer un « Projet d'intervention » visant à les former au développement d'outils pédagogique ou didactique d'après un modèle méthodologique (Héroux, Peral Garcia, Dubé, 2010) adapté à leurs besoins professionnels. Pour ce faire, l'étudiant doit cerner un problème rencontré dans sa pratique pédagogique, et effectuer ensuite une revue de littérature sur le thème abordé afin de rassembler une somme de connaissances à appliquer au moment de fabriquer l'outil. Une fois son prototype-initial élaboré, l'étudiant est alors invité à l'expérimenter auprès de la population visée afin qu'il puisse apporter les correctifs jugés nécessaires à la version finale.

L'élaboration d'un tel projet comporte plusieurs avantages dans la formation du futur pédagogue. (1) La méthodologie utilisée l'oblige à consulter et à réfléchir à divers points de vue pédagogiques et/ou connaissances scientifiques portant sur le problème identifié, (2) d'en faire une synthèse éclairée, (3) d'appliquer à son outil, et de façon créative, les éléments d'abord synthétisés, (4) puis de réfléchir à la pertinence et à l'efficacité des savoirs et savoir-faire mis en œuvre dans l'outil grâce à l'expérimentation effectuée.

La communication est illustrée à l'aide d'un outil didactique développé dans le cadre de ce programme de formation, qui porte sur l'enseignement du jeu legato auprès de guitaristes débutants.

Les "projets pédagogiques" au Cefedem Rhône-Alpes (Lyon, France). (AP)

Eddy SCHEPENS
Jean-Charles FRANCOIS

Dans le cadre de la formation des professeurs de musique au Cefedem Rhône-Alpes, les étudiants sont appelés à développer, depuis 1990, des projets pédagogiques menés individuellement par les étudiants sur divers terrains. Ces projets requièrent de l'étudiant qu'il invente un dispositif didactique spécifique pour un public d'apprentis musiciens qu'il choisit, dans ou en-dehors des structures d'enseignement de la musique existantes : le cahier des charges de l'étudiant comprend la nécessité qu'il invente des mises en situation de ces publics au sein d'une tâche musicale globale pratique. Les apprentissages musicaux se font aux détours des tâtonnements des participants, progressivement élucidés et informés avec l'aide de « l'expert » (l'étudiant qui anime le groupe), celui-ci étant davantage envisagé comme ressource que comme « enseignant » au sens habituel : l'étudiant est ainsi amené à vivre un moment où il est d'abord « créateur de circonstances musicales ». Celles-ci doivent

permettre aux participants, grâce à des jeux de consignes et à la mise à disposition de ressources (sonores, théoriques, pratiques) de faire de substantiels apprentissages en situation.

Ces projets constituent une partie importante de l'évaluation finale menant au Diplôme d'Etat. Le Cefedem Rhône-Alpes accueille en son sein des étudiants futurs professeurs d'instruments ou de voix dans les domaines du classique, du jazz, des musiques actuelles amplifiées et des musiques traditionnelles. La validation du projet pédagogique est basé sur un contrat qui laisse à l'étudiant(e) le choix du lieu, des participants et du contenu musical, mais dont le contour est précisément défini par le Centre de formation autour de cinq critères interactifs visant notamment à s'assurer que l'activité des participants est bien réelle et que des contenus d'apprentissage sont bien présents.

Dans cette intervention, les auteurs se proposeront de présenter les attendus théoriques de la démarche de ces projets pédagogiques, de faire un bilan critique des vingt années écoulées et de donner des exemples précis de réalisations de projets d'étudiants.

Ce texte fera ainsi pendant à un article consacré à un autre type de projets, musicaux ceux-ci, déjà publié dans Enseigner la Musique N° 9 et 10 (Cefedem Rhône-Alpes et Cnsmd de Lyon, 2007) intitulé «Processus contractuels dans les projets de réalisation musicale des étudiants au Cefedem Rhône-Alpes».

Passer du statut d'expert musicien à celui d'enseignant de musique dans l'école publique : le parcours d'une étudiante au travers de son mémoire professionnel. (AP)

Christine CROSET

Cette communication invite à observer le cheminement d'une étudiante spécialiste de musique au cours de la rédaction de son mémoire professionnel (MP), depuis son intérêt pour les principes de l'initiation musicale Willems et son interrogation sur leur efficacité auprès de ses élèves, jusqu'à ses conclusions écrites.

Nous concentrerons notre regard sur certaines difficultés rencontrées : quelles théories invoquer pour soutenir des principes énoncés au début du XXe (notamment sur le plan de "l'ancrage corporel" et de "l'initiation"); comment accompagner les élèves dans le passage des concepts quotidiens aux concepts spécifiques à la didactique musique (Astolfi, 2008) — notamment sur les notions de pulsation, tempo, vitesse — et ceci plus précisément auprès d'enfants dont la plupart ne sont pas "musicalement alphabétisés", ce qui pose le délicat problème du statut de l'expert face aux novices (Perrenoud, 2004) — ; comment utiliser les cadres théoriques rencontrés dans sa formation en HEP (notamment : Anderson & Krathwohl, 2001) et en intégrer de nouveaux en fonction de cette thématique particulière (Paoletti, 1999; Bautier, 2006). S'ouvrent ainsi des questions sur les cadres théoriques pertinents en éducation musicale et leur intégration dans la formation des enseignants, notamment au travers du MP (Perrin et al., 2008).

Formation musicale initiale des maîtres : quelle incidence sur les compétences professionnelles des enseignants. (R)

Elvis KOFFI-GBAKLIA

1- Contexte de la recherche

Pour l'observateur averti, il est de plus en plus courant que les systèmes d'éducation du monde et singulièrement ceux des pays en développement, aient à répondre à un certain nombre de défis parmi lesquels ceux relatifs à la réussite scolaire et surtout à l'intégration sociale. Dans le contexte spécifique de la Côte d'Ivoire, « les objectifs et finalités assignés à l'école, indiquent clairement qu'aucun aspect de l'éducation du citoyen ivoirien ne doit être négligé. » Ces objectifs, portent essentiellement sur « l'éveil de la personnalité de l'enfant, la formation de l'esprit scientifique, le développement de la pensée et de la connaissance. »

De ce qui précède découlent les missions ci-après confiées à l'école, à savoir :

- apprentissage de la langue française
- initiation à la vie civique et pratique
- pratique des activités physiques et sportives
- relation avec le patrimoine culturel
- ouverture sur l'environnement, le monde rural et le milieu urbain
- intégration de l'enfant dans son environnement social, culturel et économique en vue de le préparer à se prendre en charge et à être utile à sa société.
- formation morale, civique et culturelle du jeune enfant en vue de l'intéresser aux métiers divers et au travail manuel.

Au regard des missions confiées à l'institution scolaire, nous voyons que cette dernière se positionne désormais comme un agent de socialisation par ses actions de transmission des valeurs de la société. Son rôle est par conséquent de qualifier l'apprenant afin de le rendre capable non seulement de ne pas être en marge (et donc exclu) mais en plus de s'engager résolument dans la société. Or, selon le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), qualifier c'est « rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et faciliter leur intégration sociale et professionnelle, quelle que soit la voie qu'ils choisiront au terme de leur formation. » Une implication se dégage dès lors par rapport aux activités de l'enseignant en situation de classe. En effet, son rôle classique de transmetteur de connaissances doit être recentré sur l'élève qui doit être capable de prendre une part active dans la construction de ses savoirs dans un travail collaboratif avec les autres. Le citoyen produit par l'école doit être en adéquation avec l'idéal de l'homme attendu par la société.

Dans ces conditions, l'enseignant, ainsi que cela transparaît nettement, occupe une position capitale ; d'où les différentes réformes dont la dernière est l'adoption de la pédagogie ou Formation Par Compétence (FPC) depuis 05 années scolaires. Il est clair que la compétence recherchée en aval chez l'apprenant en fin de cursus scolaire, appelle en amont des compétences professionnelles chez l'enseignant ; lesquelles compétences professionnelles s'acquièrent lors de la formation initiale professionnelle. Surgit alors la préoccupation suivante :

2- Questions de recherche

Le programme de formation et sa mise en œuvre ont-ils une incidence sur les compétences professionnelles des enseignants sur le terrain ?

En d'autres termes, comment parvenir à développer chez l'enseignant en formation, des compétences en éducation musicale afin qu'il puisse permettre aux élèves d'apprendre la musique et être ainsi en phase avec leur environnement social ?

Ces préoccupations nous ont conduits à adopter une démarche de recherche avec laquelle nous avons mené nos investigations qui ont donné les résultats que nous présentons dans la présente communication.

3- Méthodes de travail

Dans le but de cerner au mieux notre sujet, nous avons choisi un centre de formation des maîtres (celui de Yamoussoukro au centre de la Côte d'Ivoire) et l'Inspection d'Enseignement Primaire (IEP-1) de Yamoussoukro. Dans ces deux sites, nous avons procédé d'un côté, par l'étude documentaire grâce aux traces écrites représentées dans les programmes de formation encore désigné par l'expression curriculum prescrit ou formel. D'un autre côté, une observation directe s'est avérée nécessaire pour voir ce qui se passe concrètement sur le terrain. Ici, l'observation semi participante du début a débouché sur une observation provoquée dans le cadre d'une expérimentation qui nous a permis d'observer l'effet produit par la modification intentionnelle de certains facteurs concernant la progression tirée du programme. Signalons à toutes fins utiles que notre travail s'est caractérisé par une étude longitudinale qui a consisté en une observation de phénomènes évoluant dans le temps ; c'est donc d'une étude de cohorte qu'il s'agit ici.

4- Résultats

Année d'investigation (2007/2008) : 1ère cohorte de 250 stagiaires

1- Étude documentaire

- Programme de formation au contenu non consistant
- Organisation inadéquate du programme en progression
- Non congruence des objectifs avec le contenu
- Volume horaire insuffisant pour une acquisition de compétences professionnelles efficaces

2- Observation directe

- Intensité de pratique quasi nulle du chant en formation initiale
- Absence quasi généralisée de pratique musicale (chant) sur le terrain en stage pratique
- Aucune pratique du chant en tant que enseignant titulaire pour 43% de visités

Année d'investigation (2008/2009): 2ème cohorte de 263 stagiaires

- Manipulation du programme
- Réorganisation de la progression
- Formation continue des enseignants

3- Observation provoquée

- Intensité de pratique du chant en formation professionnelle initiale
- Pratique régulière du chant aux horaires imparties en situation de classe pendant le stage pratique
- Choix du chant par 47% de stagiaires comme épreuve pour l'examen de titularisation
- Poursuite de la pratique du chant aux heures indiquées sur l'emploi du temps pendant le 1er trimestre de l'année 2009/2010 pour 38.02 % de visités.

5- Possibles applications

Pour vérifier le constat général fait depuis quelque temps, nous avons choisi un centre de formation des maîtres de référence, celui de la capitale politique de la Côte d'Ivoire. Nous avons également choisi le chant comme discipline d'expérimentation pour rester plus proche des pratiques sociales. Les résultats obtenus nous pousse à élargir l'expérience aux autres composantes de l'éducation musicale dans la formation des maîtres en Côte d'Ivoire, à savoir l'initiation musicale et l'expression corporelle, le mime et la danse. En cas de confirmation des résultats, nous proposons d'étendre l'expérience à d'autres centres de formation des maîtres avant de proposer une généralisation du processus sur l'ensemble des 11 centres de formation des maîtres du pays.

13h15 – 15h30 Session B axe 2 (IUFÉ, salle PM 005)

Discutant : F. Joliat | Modérateur : Ph. Dinkel

Le contrat pédagogique, outil d'appropriation de sa formation. (AP)

Monique BUUNK DROZ

Le problème de l'évaluation préoccupe les enseignants depuis longtemps et revient régulièrement d'actualité au gré de telle ou telle innovation pédagogique, à la suite d'un dysfonctionnement ou simplement d'une prise de conscience des pédagogues.

Les questions posées sont, par exemple :

Qui évalue ?

Qui est évalué ?

Que doit-on évaluer ?

Dans quel objectif pratique-t-on l'évaluation ?

Tout enseignement doit-il être évalué ?

La gratuité, le plaisir sont-ils compatibles avec l'évaluation ?

En font-ils partie ?

L'évaluation a-t-elle un rôle dynamisant, bloquant ou constructif ?

Une réponse à ces questions est le contrat pédagogique en formation. Il permet de rendre les étudiants, les formateurs, voire d'autres tierces personnes, acteurs de la formation en s'en appropriant le contenu, les règles, les objectifs et en les adaptant aux situations nouvelles qui pourraient se présenter. Chacun est partie prenante et le contrat, qui engage chaque partie, présente la formation en toute transparence, dans le respect de chaque signataire.

Lapujade en Musique : contributions des espaces non traditionnelles à formation d'éducateurs de musique. (AP)

Marco Antonio TOLEDO NASCIMENTO

Marie-Gaëlle BLANC

L'apprentissage de la musique ne se fait pas uniquement dans les espaces traditionnels, comme les écoles de musique ou les conservatoires. Les néo diplômés ont-ils suivi une formation les préparant à travailler dans les autres espaces où l'apprentissage de la musique est en jeu ?

Cette communication porte sur la pratique d'éducation musicale adressée à un public d'une grande diversité culturelle caractérisé par une inclusion de qualité d'enfants en situation de handicap. Cela a motivé un éducateur musical à intégrer une structure permettant de compléter ses compétences en tant qu'enseignant et en tant que formateur de futurs enseignants.

Le CLAE1 a comme public 300 enfants de l'école élémentaire Lapujada, dont 26 sont en situation de handicap accueillis à l'IMP2.

Pendant 6 mois une pratique d'enseignement musical, basé sur le principe de la méthode synthétique active authentique, a été organisée.

Dans un premier temps une phase de sensibilisation aux différents aspects de la musique : Approche des instruments, Images sonores et Eurytmie. Puis la mise en place d'un ensemble (chant et instruments) concrétisant les compétences acquises (concerts, spectacles et l'enregistrement d'un cd).

Nous avons conclu que ces espaces éducatifs doivent être utilisés comme champs de travail et de recherche par les institutions de formation d'enseignants. Elles permettent une riche réflexion du professeur de musique avec une équipe multidisciplinaire, notamment des animateurs qui ont l'habitude de travailler avec des publics variés dans un contexte authentique.

De l'évaluation à l'autoformation des enseignants. Analyse du fonctionnement d'une grille d'évaluation formative dans l'enseignement de la musique instrumentale. (R)

Stefan Ioan BODEA

Dans le cadre de l'équipe SED (sémiotique, éducation et développement) de l'Université de Genève, nous menons actuellement une recherche sur l'utilisation d'une nouvelle grille d'évaluation formative en musique. Ce dispositif se veut avant tout un outil formatif, ayant pour objectif prioritaire de cerner la zone proximale de développement (ZPD) des élèves.

Le but de notre recherche est l'analyse de la façon dont les enseignants d'une école de musique du Jura bernois s'approprient ce dispositif d'évaluation, avec le pari corollaire qu'il contribue également à leur formation. S'appuyant sur une logique qui articule des contenus et des objectifs négociés conjointement par les professeurs et leurs élèves, la grille, configurée à travers 15 items, propose d'inscrire les pratiques instrumentales des élèves dans une progression que les enseignants sont appelés à gérer.

Quels sont les indices permettant de définir la ZPD dans les grilles remplies ? Quels critères d'évaluation trouve-t-on à l'intérieur d'un champ instrumental ? Cet outil, est-il utilisé uniquement dans une perspective administrative ou s'accompagne-t-il d'une visée et/ou d'effets formatifs pour les enseignants ?

Voici quelques-unes des questions auxquelles notre contribution ambitionne de répondre, en se servant de démarches méthodologiques d'ordre qualitatif et quantitatif qui s'appuient tant sur le contenu des grilles que sur deux types d'entretiens menés respectivement auprès des élèves et de leurs professeurs.

Former des enseignants en éducation musicale cela veut dire quoi?... Etre un formateur référent. (AP)

Jean DUVILLARD

« C'est être capable d'identifier des gestes professionnels qui doivent contribuer à la construction d'une identité professionnelle »...

C'est accompagner le professeur stagiaire sur le plan didactique, au regard des programmes de l'éducation nationale en développant sa capacité à construire des séquences et des séances en vue de ...

- Clarifier les objectifs prévus / réalisés
- Préciser les dispositifs prévus/ réalisés
- Identifier les acquisitions et les transformations attendues des élèves et/ou de la classe prévus/réalisés

C'est prendre en compte plusieurs compétences professionnelles incontournables telles que :

- La maîtrise de la communication sa voix et son corps, premiers outils de communication, point de départ trop souvent ignoré, fondement de tous les gestes professionnels en situation.
- La maîtrise des démarches et des situations spécifiques en Education Musicale que sont :
 - Les situations d'imitation, techniques d'animation d'un groupe en question/réponse, savoir maîtriser le temps et l'espace...
 - Les conduites de perception, ou situations d'observation ; les différentes situations d'Ecoute actives...
 - Les situations d'exploration sonore ; le geste en musique : Premier inducteur de « l'intention musicale »...
 - Les conduites créatives et les différentes étapes d'un processus créatif...
- L'encadrement de stages de pratique accompagnée, par l'intervention et l'observation dans des situations de pratique professionnelles, en aidant le (la) stagiaire à identifier des incidents critiques à l'intérieur d'un groupe de stagiaires que sur Lyon nous appelons « groupe de suivi professionnel » en :
 - Inventant des situations de remédiation...
 - Identifiant les conduites typiques d'apprentissage des élèves.
 - Proposant des éléments d'explication et de compréhension expérientiels.
 - Proposant des éléments d'explication et de compréhension théoriques.
- Identifiant les imprévus possibles...
 - Identifiant les gestes professionnels en cours de construction...
- Repérant les obstacles didactiques professionnels...
- Travaillant en réseau (ENT)...
- Formulant son besoin en information...
- Se forgeant des compétences méthodologiques et techniques pour l'accès à des informations...
- ...
 - L'évaluation du professeur stagiaire en
 - Diagnostiquant
 - Délimitant le ou les problèmes à résoudre qu'ils soient institutionnels ; didactiques ; pédagogiques...

- Proposant des pistes de recherche en matière de sources d'information.

... En vue de devenir un « formateur Référent », qui aurait une fonction de Médiateur entre les différents acteurs de la formation.

Nous ne pouvons que souligner toute l'importance qu'il y aurait à mettre en place un partenariat efficient entre les différents espaces et les différents acteurs de la formation d'un enseignant que sont : l'Université, l'IUFM, l'Inspection académique avec l'IPR et les maîtres de stage...

Le travail consisterait à faire le lien entre l'analyse des pratiques et du métier d'une part et les savoirs experts et professionnels de l'autre.

Entre enseignement spécialisé et enseignement général de la musique, les aspects didactiques de formation des professeurs. (R)

Pascal TERRIEN

Enseignant-chercheur en science de l'éducation musicale à l'Université catholique de l'ouest, à Angers, et au Conservatoire nationale supérieur de musique et de danse de Paris, et formateurs d'enseignant/e/s dans ces deux établissements supérieurs depuis de nombreuses années, j'ai pu constater que les expériences musicales et les expériences de formation des futurs enseignant/e/s ou des professeurs relevaient de parcours d'apprentissages parfois très différents. Certains d'entre eux sont issus de formations initiales distinctes, conservatoires ou universités, d'autres ont étudiés dans les deux structures. Enfin, leur pratique vocale et instrumentale revêt bien des visages.

Avec une telle hétérogénéité de parcours, et d'approche du monde musical, les enseignant/e/s ou futurs enseignant/e/s représentent un public très hétérogène qui nécessite une réflexion sur les aspects didactiques de leur formation.

Ces enseignant/e/s ne sont pas destinés aux mêmes enseignements, tout les distingue par la nature et la fonction de leur métier. Cela pose au formateur un certain nombre de questions : Quelle sont les textes qui définissent ces enseignements ? Quelles sont les compétences professionnelles requises pour exercer dans l'un ou autre de ces milieux ? Quels sont les approches et les aspects didactiques des contenus d'enseignements ? Cela nécessite-t-il un questionnement épistémologique différent ?

Nous proposons par notre communication, après avoir délimité les cadres institutionnels, d'interroger les aspects didactiques des enseignements en étudiant la nature et la fonction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être visés. Nous étudierons les différences de formation entre les maîtres de l'enseignement spécialisé et ceux de l'enseignement général.

La formation des enseignant/e/s d'éducation musicale : expression d'un principe d'incohérence ? (R)

Jean-Luc LEROY

La formation des enseignant/e/s d'éducation musicale s'inscrit dans un réseau dont les jeux de force s'exercent de façon multidimensionnelle et à différents niveaux. Dans une perspective systémique hypercomplexe, penser cette formation impose donc de mettre à jour le fonctionnement de ce réseau, avec ses composantes, ses lignes de forces, ses ruptures, son économie.

Dans cette optique, l'observation des conceptions et des pratiques de cette formation et des concepts qui sous-tendent les éventuels modèles formels qui les fondent amène à se demander si le système n'est pas basé sur un principe d'incohérence. Dans cette hypothèse, la cohérence serait (re-)portée dans l'ordre d'un discours surinvesti dont la valeur symbolique serait première, contribuant alors à renforcer encore un peu plus l'incohérence du système.

Cette communication se propose d'analyser la dynamique de ce réseau. Ce faisant, on sera amené à se demander si cette incohérence apparente n'est pas l'expression d'une cohérence sous-jacente d'un autre ordre sous-tendue par une idéologie latente impliquant un certain rapport à la musique. C'est la configuration particulière de cette idéologie qui rendrait en partie compte des difficultés à élaborer et à mettre en œuvre des formations d'enseignant/e/s de musique efficaces et consensuelles.

Une formation aux valeurs pour enseigner la musique à l'école ? (R)

Frédéric MAIZIERES

Odile TRIPIER MONDANCIN

Depuis ses débuts en tant que discipline scolaire obligatoire à l'école, la musique peine à s'imposer en tant que discipline d'apprentissage. Prise en charge par l'enseignant généraliste à l'école primaire, l'Education musicale est assurée par un enseignant spécialisé au collège. Bien que de formation et de compétences très différentes au départ, les professeurs des écoles comme les professeurs de collège qui s'investissent dans la mise en œuvre d'activités musicales, semblent mobilisés par des valeurs assez proches.

Deux études par questionnaires et entretiens, adossées aux théories de la philosophie de l'éducation (Par exemple, Houssaye, 1992, Reboul, 1992), montrent certaines convergences entre les valeurs qui orientent et guident les pratiques enseignantes en éducation musicale des professeurs des écoles et des professeurs de collège (Tripier-Mondancin, 2008, Maizieres, 2009). Interrogés sur les valeurs qui les mobilisent dans l'enseignement de la musique, les enseignants, qu'ils enseignent à l'école primaire ou au collège, mettent prioritairement en avant des valeurs « esthético-éthiques ».

La formation des enseignants se limite souvent à l'acquisition de compétences didactiques et pédagogiques pour l'enseignement d'une discipline. L'exemple de la musique montre que les compétences ne sont pas les seuls facteurs en jeu. Comment la formation initiale professionnelle peut-elle prendre en compte la question des valeurs ?

Tableau de variables didactiques pour anches doubles. (AP)

Béatrice ZAWODNIK

Les professeurs d'instruments à anches doubles qui débutent dans l'enseignement se voient confrontés à une situation complexe : enseignement de techniques instrumentales, instauration (chez les élèves) d'un certain rapport à la production des sons, anticipation des difficultés des élèves, régulations, constituent un mixte de compétences et de gestes professionnels parfois enchevêtré ou lacunaire.

Afin de démêler ces différents éléments et d'enrichir le répertoire de l'enseignement et des régulations techniques, il m'est apparu utile de créer un tableau "évolutif" de variables didactiques. Ceci au service des progrès techniques des élèves. L'objectif est de créer un outil didactiquement riche, propice à la différenciation de l'enseignement. Mais le but est aussi d'éviter le recours, par les enseignants en formation, à la reproduction servile de modèles d'enseignement ou à la répétition en boucle de consignes et processus pas toujours efficaces.

A travers les premières expériences réalisées grâce à ce tableau, j'entends proposer un début d'analyse de ses composantes, de son évolution et des possibles phénomènes d'intégration auxquels il peut donner lieu.

Former des enseignants (semi)-généralistes à la musique instrumentale dans les HEP : est-ce bien raisonnable ? (R)

Pierre-François COEN
Jérôme SCHUMACHER
Claudina PINEIRO

Les Hautes écoles pédagogiques (HEP) de Suisse romande forment aujourd'hui des enseignants généralistes qui enseignent toutes les disciplines à l'école primaire. Ce modèle de formation est actuellement remis en question notamment avec l'arrivée de l'anglais. Dès lors, l'idée de former des enseignants semi-généralistes qui n'enseigneront plus toutes les branches s'impose progressivement et avec elle la nécessité réduire la palette des disciplines et des compétences des enseignants.

La recherche présentée ici s'intéresse aux regards que les futurs enseignants, ceux qui sont aujourd'hui en fonction et les formateurs d'enseignants portent sur l'apprentissage de la musique instrumentale (piano et guitare) en formation initiale et sur les compétences qu'ils estiment nécessaires qu'un enseignant généraliste et/ou semi-généraliste maîtrise.

A partir d'une trentaine d'entretiens semi-directifs, analysés par le biais d'une analyse catégorielle de contenu classique, les auteurs mettent en évidence des profils de compétences propres à chaque catégorie de répondants. Ces résultats permettent de voir en filigrane les fonctions ou les vertus - attribués par les sujets - de l'accompagnement instrumental et plus généralement du chant dans le quotidien de la classe.

Les compétences nécessaires pour dispenser un enseignement intégré de la musique : Représentations d'enseignants et de formateurs de différents pays. (R)

Madeleine ZULAUF
Jonathan BOLDUC

L'interdisciplinarité est un thème récurrent en éducation. Par ailleurs, on voit se multiplier les démarches d'intégration des arts (notamment de la musique) dans l'enseignement scolaire, par exemple au Canada (Aubrey, 2006) et en Suisse (Zulauf, 2007). Ces démarches ne donnent pourtant pas encore lieu à un consensus, ni au niveau conceptuel (Lowe, 2002) ni en termes de construction des savoirs chez les apprenants (Russell & Zembylas, 2007).

Notre recherche visait à identifier les représentations sur l'enseignement intégré de la musique (EIM) de 3 groupes de sujets : 18 enseignants canadiens francophones et 14 enseignants suisses germanophones, tous novices en matière d'EIM, ainsi que 9 formateurs de différents pays, tous spécialistes de l'EIM. Les sujets ont complété par écrit 17 débuts de phrases. Les données ont été analysées selon l'approche de la théorie ancrée.

La communication se centrera sur les représentations des compétences que les sujets estiment nécessaires chez les enseignants qui veulent dispenser un EIM. Ces compétences sont de deux ordres : des compétences personnelles (les capacités et/ou connaissances dans le domaine disciplinaire, resp. interdisciplinaire) et des compétences de type pédagogique (les postures face à l'innovation pédagogique). Seront aussi abordées les implications que les ressemblances, resp. Les différences, observées entre les 3 groupes peuvent avoir sur le plan de la formation continue des enseignants qui souhaitent pratiquer un EIM.

Enoncer la musique pour l'enseigner : comment se situer ? (R)

Gilles BOUDINET

En nous situant dans la perspective de la philosophie de l'éducation, nous proposons un schéma conceptuel pour analyser les modes énonciatifs qui définissent le champ concerné par « l'éducation musicale ».

L'identité culturelle de la musique résulte d'un processus de sémiotisation (dire sur la musique pour en définir le paradigme et les savoirs) qui s'oppose au langage musical. Ce paradoxe trouve déjà sa résolution dans la structure même du Muthos. Ce dernier renvoie à la question du « pourquoi », à la définition des grandes valeurs et des finalités reconnues à l'éducation musicale. En même temps, il prescrit un ensemble d'orientations qui entrent en débat avec la création musicale et le choix des unités de savoir. Ce débat, qui correspond aux questions du « quoi » et du « comment », relève d'un autre niveau de discours : celui du Logos. Ces deux niveaux du Muthos (les grandes valeurs générales) et du Logos (les savoirs évaluables et l'argumentation sur leur épistémologie) permettent d'envisager un schéma général pour positionner les niveaux de discours qui interviennent dans les questionnements sur la transmission de la musique. Ce schéma sera notamment débattu au regard de théories du récit, de l'axiologie, et des enjeux de la discursivité analysés dans la philosophie critique de la culture contemporain.

Vendredi matin 12 novembre 2010

IUFE

09h00 – 10h45 Session E axe 1 (IUFE, salle PM 011)

Discutant : F. Dubé | Modérateur : L. Fuchs

La mimorythmie : une mise en gestes pour les activités rythmiques à l'école. (AP)

François JOLIAT

L'apprentissage musical par le mouvement, illustré par la rythmique Jaques-Dalcroze (1917) a constitué un pan important de la tradition pédagogique musicale européenne (Doñantan, 2002). Cependant, la dimension corporelle a toujours eu des difficultés à s'imposer dans les leçons de musique à l'école primaire (Joliat, 2009).

Lacaze (1984) et Renard (1982/1995) ont pourtant proposé une pédagogie du geste qui place le corps en centre de l'appropriation et de l'expression de l'objet musical. Soutenue par la psychocinétique, la « science du mouvement humain appliquée au développement de la personne » (Le Boulch, 1998, p. 104), cette démarche a ainsi pris le contre-pied de l'idéologie de l'œuvre reposant sur l'analyse des œuvres en tant qu'objets d'art requérant une pédagogie des styles, des répertoires et des techniques pour les appréhender (Leroy, 2003).

Désormais, le mouvement figure explicitement dans le domaine Musique du Plan d'étude romand (PER) (CIIP, 2008, août), « la découverte progressive du langage des formes, [...] des symboles, des codes, des signes, des gestes, des rythmes, des sons, de l'espace et du temps ».

L'auteur, partant de son expérience pédagogique et didactique d'une quinzaine d'années en classe et dans la formation des maîtres, a développé une méthode appelée la mimorythmie : un langage gestuel des valeurs rythmiques usuelles. Il s'agit d'un alphabet composé de postures, de gestes et de body percussions qui complète la méthode de lecture rythmique vocalisée Kodály (1882-1967). Une fois maîtrisé par incorporation (Gallagher, 2006), ce langage gestuo-vocal permet à l'élève d'exécuter dans l'espace et dans le temps, toutes les figures rythmiques des mesures simples, pour créer de véritables performances chorégraphiques de groupe, improvisées, lues sur une partition, chantées ou même accompagnées par un CD. Plusieurs illustrations vidéo appuieront l'exposé.

Les dynamiques spécifiques d'apprentissage de l'instrument-voix à l'interface du temps et de l'espace. (R)

Alessia Rita VITALE

Comment l'étude du seul instrument de musique ni visible, ni tangible, ni interchangeable - tel l'instrument-voix - se structure-t-elle à un niveau épistémologique ?

Je me réfère ici à une étude que j'ai menée pendant plusieurs années « sur le terrain » d'apprentissage du chant en France dans différents types de conservatoires de musique. Mon intention était de reconstruire les processus psycho-dynamiques propres à l'apprentissage du seul instrument de musique qui coïncide avec le corps de son interprète, compte tenu de toutes les problématiques que cette fusion comporte.

Cette recherche a été développée suivant une méthodologie croisée fondée sur l'analyse d'observations cliniques s'appuyant sur des supports vidéo, des entretiens et des questionnaires adressés aussi à un autre pays.

Cette étude se développe au carrefour des sciences humaines, étant donné que la voix elle-même se situe au centre d'un carrefour entre le préverbal, le verbal, le corps et l'inconscient au point d'être l'instrument de la psychanalyse (Vitale 2007).

Cette recherche permet d'individualiser les spécificités propres d'apprentissage de l'instrument-voix tout en reconnaissant les « pluralités » multifonctionnelles de la voix qui rendent cet instrument « unique » ; elle développe la connaissance de l'impact du langage non verbal sur les mémoires, enrichissant par conséquent les stratégies didactiques ; elle sensibilise à la gestion consciente des paramètres spatio-temporels dans une finalité didactique.

L'enseignement des "musiques actuelles" comme révélateur de la prédominance de la forme scolaire. (R)

Rémi DESLYPER

En France, alors qu'à partir du milieu des années 70 les départements « musiques actuelles » se multiplient au sein des écoles de musique associatives et privées (et à partir de 1982 pour les écoles publiques), il faut attendre 1998 pour que se mette en place le Certificat d'Aptitude (CA) de « professeur coordonnateur des musiques actuelles amplifiées ». Aussi, pendant plus de 20 ans, les enseignants de « musiques actuelles » en France n'ont bénéficié d'aucune formation pédagogique. Aujourd'hui encore, dans les structures associatives notamment, la fonction d'enseignant en « musiques actuelles » reste assez largement assurée par des instrumentistes sans aucune autre qualification que leur cursus instrumental.

Il s'agit alors dans cette communication de s'interroger sur la forme d'apprentissage mise en œuvre par ces enseignants « non qualifiés ». Cette réflexion prend appui sur un travail de doctorat en cours portant sur l'institutionnalisation de l'enseignement des « musiques actuelles » à partir des cas de 3 écoles de musique Rhône-Alpines. On remarquera alors que, sans en avoir conscience et bien que beaucoup s'en défendent, ces enseignants inscrivent pleinement leurs pratiques d'apprentissage dans la forme scolaire (Vincent, 1980). En cela, ils rendent compte de la prédominance de la forme scolaire dans nos sociétés (Thin, 1998).

Les fondements didactiques de la formation musicale dans les musiques de tradition orale. (AP)

Ridha BENMANSOUR

Autrefois, l'apprentissage dans la musique de tradition orale est régi par la relation maître-disciple, l'acquisition du répertoire s'effectue à travers l'apprentissage du chant et de l'instrument avec pour seule méthode, la mémorisation puis la récitation devant le maître. Aujourd'hui, avec l'influence des courants pédagogiques modernes venant souvent de l'occident et avec l'introduction de l'écrit (la partition, les méthodes,...), la dichotomie oral-écrit semble trouver, chez les professeurs de musique, un certain fondement didactique. Les institutions musicales qui forment des futurs professeurs de musique ont trouvé aujourd'hui (au moins dans notre lieu de recherche qui est la Tunisie) un juste "compromis" didactique entre la tradition orale et la tradition écrite.

Notre intervention, cherche à démontrer les fondements didactiques de la formation musicale dans les institutions musicales en Tunisie à travers l'analyse de la pratique enseignante, le contenu de la formation, et les résultats obtenus de cette alliance entre l'écrit et oral. Cette expérience pourra ouvrir la voie à des réflexions dans d'autres traditions musicales notamment écrites afin que la formation musicale se nourrisse de l'ouverture entre les cultures.

La formation à la musique instrumentale des futurs enseignants primaires : une formation pas comme les autres ? (R)

Jérôme SCHUMACHER
Pierre-François COEN

Dans le cadre de leur formation initiale, tous les étudiants de la Haute école pédagogique de Fribourg suivent des cours d'instrument (guitare ou piano). Le but de cette formation est de les outiller à l'enseignement de l'éducation musicale – chant, intonation... – dans leurs stages et leurs futures classes. Sur les trois années de formation, l'institution dispense 48 heures de musique instrumentale sous forme de cours individuels et de groupes, l'enseignement étant assuré par des professeurs d'instrument diplômés.

L'objectif de cette contribution est d'analyser les pratiques pédagogiques des cours de musique instrumentale et de les comparer à celles dispensées dans les écoles de musique et conservatoires qui devraient, selon nous, présenter des caractéristiques différentes. Les questions suivantes guident la recherche : quelles compétences musicales vise-t-on à développer auprès des étudiants de la HEP, par quel(s) moyen(s) y arrive-t-on, quelle dynamique pédagogique est privilégiée, quelle(s) différence(s) peut-on observer entre l'enseignement traditionnel de l'instrument et celui dispensé à la HEP ?

La récolte des données s'effectue par vidéoscopies et autoconfrontations. L'analyse, quant à elle, se réalise par l'entremise d'une grille d'analyse des pratiques du professeur d'instrument de musique (Schumacher, 2009), permettant d'identifier les styles didactiques (Altet, 1988, 1994, 2005) et la variabilité didactique (Bru, 1991, 1992, 2005) ainsi qu'une analyse catégorielle de contenu.

« Da Capo » : l'enseignement des harmonies amateur dans la formation des néo-diplômés. (R)

Marco Antonio TOLEDO NASCIMENTO

La méthode élémentaire pour l'enseignement collectif d'instruments dans les harmonies "Da Capo" élaboré par le professeur docteur Joël Barbosa a été appliquée et a été analysée dans une recherche de Master2. Cette recherche a obtenu des résultats qui ont confirmé son efficacité dans l'enseignement musical d'un groupe de jeunes débutants au sein de l'harmonie amatrice « Banda de Musica 24 setembro » à Mar de Espanha situé dans l'état de Minas Gerais (Brésil). Il a été observé que la pédagogie de l'éducation musicale appliquée est en accord avec les courants proposés dans plusieurs méthodes actives d'apprentissage appliqué à la musique, notamment Edgar Willems, Shin'ichi Suzuki et Keith Swanwick. En accord avec l'analyse des données et les résultats obtenus dans la recherche qualitative de design pseudo-expérimental appliqué, les hypothèses montrant cela ont été prouvées que l'usage de la Méthode « Da Capo » a contribué à plus d'efficacité dans l'enseignement musical de l'harmonie amateur 24 de Setembro. Aujourd'hui la méthode « Da Capo » est utilisée en tant que discipline du programme de formation des enseignants de musique (Bac + 5) à l'Université Fédérale de Bahia au Brésil.

Non seulement au Brésil, mais aussi plusieurs pays comme la France, l'Allemagne, la Suisse, l'Espagne etc. ont une tradition importante en ce qui concerne les harmonies amateurs. De plus elles ont un important rôle à la formation musicale dans la société.

Les recherches et la pratique d'enseignement au sein des harmonies amateurs doivent faire partie des compétences professionnelles des néo-diplômés des institutions qui les forment.

Vendredi après-midi 12 novembre 2010

IUFE

13h15 – 15h00 Session G axe 2 (IUFE, salle PM 011)

Discutant : J.-Y. Haymoz | Modérateur : N.N.

Conception d'un guide pédagogique ciblant les enseignants en piano qui travaillent avec des aînés autonomes. (AP)

Ariane NANTEL

Dans le cadre de nos études doctorales, nous procéderons à une recherche de développement visant l'élaboration d'un guide pédagogique destiné aux enseignants en piano qui travaillent avec des aînés. Ce guide souhaite répondre à un manque de matériel pédagogique et de formation dans l'enseignement du piano aux aînés.

La communication proposée présentera les résultats préliminaires de la « conception de l'objet », la troisième étape d'une adaptation des modèles de Van der Maren (1995 ; 2003) conçus pour l'élaboration d'un objet pédagogique. Cette étape sera réalisée à l'aide des résultats d'une enquête, qui sera effectuée prochainement par le biais de questionnaires envoyés aux enseignants en piano du Québec ainsi que d'entrevues auprès d'enseignants experts et d'aînés, qui suivent ou non des cours de piano. Les questionnaires chercheront à cerner la réalité actuelle de l'enseignement du piano aux aînés au Québec, alors que les entrevues chercheront à approfondir les points suivants : le matériel pédagogique, les stratégies d'enseignement et les programmes d'études utilisés, les techniques et les approches employées, les besoins et caractéristiques des aînés ainsi que les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage utilisées. Enfin, nous présenterons un modèle du guide pédagogique proposé, soit une représentation cohérente des éléments qui le composeront et des contraintes auxquelles il doit répondre.

Un module interdisciplinaire dans la formation des musiciens : quels impacts et quels apports sur l'identité professionnelle ? (R)

Angelika GÜSEWELL
Pierre-François COEN

Dans la Haute école spécialisée de Suisse Romande (HES-SO), les formations artistiques sont dispensées par des institutions distinctes et conçues de manière disciplinaire : musique, arts visuels, théâtre. Partant du principe que des collaborations plus étroites entre disciplines seraient profitables à leurs étudiants, la Haute école d'art du Valais, le Conservatoire de musique de Lausanne et la Haute école de théâtre de Suisse Romande proposent depuis peu à leurs étudiants de suivre un module de formation interdisciplinaire.

En 2009, une première expérience a permis de montrer qu'il ne suffisait pas de réunir des étudiants de disciplines artistiques différentes pour qu'un réel travail interdisciplinaire en découle. Plusieurs difficultés ont été identifiées, liées notamment aux conceptions différentes des étudiants des trois institutions de leur identité artistique et à leur manière de s'impliquer dans le dispositif de formation.

La recherche présentée ici rend compte de l'évaluation d'une seconde expérience (2010) à partir de questionnaires ante et post facto portant sur la satisfaction des étudiants, sur leurs conceptions de l'interdisciplinarité et sur l'impact de cette expérience sur leur formation. Ces résultats sont complétés par des données qualitatives saisies à partir d'entretiens semi-directifs approfondissant les aspects en lien avec l'identité artistique des étudiants.

Les résultats font apparaître une bonne satisfaction des participants. Cependant des contrastes apparaissent et questionnent de manière indirecte les dispositifs de formation proposés dans ces Hautes écoles.

Le cours collectif dans les classes instrumentales des établissements spécialisés. (AP)

Emmanuel PESME

Les pratiques collectives, comme point de départ de l'apprentissage d'un instrument et dans le parcours de l'élève, ne sont pas ancrées dans l'héritage culturel des professeurs d'instruments. Or, le cours collectif en complément du cours individuel offre aux enseignants un certain nombre d'outils pédagogiques complémentaires.

Mettre en place un projet collectif dans lequel la pédagogie de groupe soit au cœur de la formation implique :

- de guider les enseignants pour faire évoluer leurs enseignements afin qu'ils circulent dans une pédagogie de groupe efficace à long terme.
- d'aider les équipes pédagogiques à concevoir une charte commune par département, ou par instrument, dans le cadre du projet d'établissement.

Par ailleurs, en me basant sur le travail que j'ai pu réaliser dans mes recherches avec les élèves violonistes dont je m'occupe, je proposerai :

- des exemples de cours collectifs pour les débutants, les élèves avancés, et les élèves de haut niveau.
- des solutions pour une meilleure gestion de l'emploi du temps.
- une autre place pour le cours individuel qui reste incontournable dans la formation.

Enfin, on peut imaginer des passerelles avec la formation musicale générale, l'orchestre, et envisager ainsi un projet global regroupant toutes ces disciplines.

Le master in Music Pedagogy de la HES-SO / Orientation enseignement vocale/instrumentale / L'expérience avec une première volée d'étudiants 2008-2010 / Bilan et perspectives. (AP)

Thomas BOLLIGER

Les Hautes Ecoles de Musique (HEM) suisses ont commencé en 2005 à mettre en place des plans d'études Bologne. En 2008, les premiers titres d'un Bachelor généraliste non qualifiant professionnellement ont été délivrés. En 2010, une première volée d'étudiants formés comme professeurs de chant/d'instrument obtiendra un titre master. Différentes formes d'évaluations et de bilans sont en cours. Une accréditation de la filière d'études est préparée ; la visite des experts a lieu mi février. Un texte fondateur d'un Institut Romand de Pédagogie Musicale axé principalement sur l'enseignement vocal/instrumental a été rédigé. Les démarches de sa mise en place sont en cours. Nous sommes donc à un moment charnière de l'histoire romande de la formation des professeurs de musique. Une des spécificités de cette formation est l'articulation entre théorie et pratique : stages dans une classe d'une Ecole de Musique (EM), supervision de l'enseignement de l'étudiant, rédaction de rapports et de cahiers de bord, travaux de recherche. La qualité du réseau des EM romandes et la proximité entre HEM et EM en sont un atout important. Les professeurs de didactique ainsi que les maîtres de stage qui prennent en charge les étudiants enseignent dans ces Ecoles de Musique et assurent ainsi une formation pédagogique dynamique, engagée et proche de la réalité. Le moment est idéal pour présenter les spécificités de cette formation, d'en dresser un premier bilan et d'esquisser quelques pistes de développement.

Optimiser les stratégies d'enseignement des professeurs d'instrument d'une école de musique : un projet d'intervention en formation continue. (AP)

Noémie ROBIDAS

Malgré une structure et des visées pédagogiques communes, une grande hétérogénéité des conduites d'enseignement a été observée chez les différents professeurs d'instrument de l'École des jeunes de la Faculté de musique de l'Université de Montréal. Bien que cette situation puisse être attribuable à différents facteurs tels que l'expérience, la personnalité, etc., force est de constater l'absence de formation en pédagogie pour la plupart. En outre, corroborant les observations de Young, Burwell, & Pickup (2003), des observations sur le terrain nous ont permis de constater le recours prépondérant à des stratégies caractérisées par la recherche d'un modèle unique et centré sur le professeur, laissant ainsi peu de latitude décisionnelle à l'élève et ne favorisant pas le développement de son autonomie (ibid.). Dans le but d'optimiser les stratégies d'enseignement des professeurs de cette école, un projet de recherche-intervention à enjeu pragmatique a été mis en place. Une méthodologie spécifique à ce type de recherche élaborée par Chekland (1981) et adaptée par Van der Maren (1987) visant l'élaboration et l'implantation de stratégies de modification d'un système pédagogique a permis de structurer un continuum d'interventions.

Cette allocution vise à présenter le rapport d'intervention, faire part des difficultés rencontrées sur le terrain et discuter des impacts de cette première phase d'intervention/formation et des perspectives d'avenir de la formation continue dans cette école.

Les "projets pédagogiques" au Cefedem Rhône-Alpes (Lyon, France). (AP)

Jean-Charles FRANCOIS
Hélène GONON
Jacques MOREAU
Eddy SCHEPENS

Dans le cadre de la formation des professeurs de musique au Cefedem Rhône-Alpes, les étudiants sont appelés à développer, depuis 1990, des projets pédagogiques menés individuellement par les étudiants sur divers terrains. Ces projets requièrent de l'étudiant qu'il invente un dispositif didactique spécifique pour un public d'apprentis musiciens qu'il choisit, dans ou en-dehors des structures d'enseignement de la musique existantes : le cahier des charges de l'étudiant comprend la nécessité qu'il invente des mises en situation de ces publics au sein d'une tâche musicale globale pratique. Les apprentissages musicaux se font aux détours des tâtonnements des participants, progressivement élucidés et informés avec l'aide de « l'expert » (l'étudiant qui anime le groupe), celui-ci étant davantage envisagé comme ressource que comme « enseignant » au sens habituel: l'étudiant est ainsi amené à vivre un moment où il est d'abord « créateur de circonstances musicales ». Celles-ci doivent permettre aux participants, grâce à des jeux de consignes et à la mise à disposition de ressources (sonores, théoriques, pratiques) de faire de substantiels apprentissages en situation.

Ces projets constituent une partie importante de l'évaluation finale menant au Diplôme d'Etat. Le Cefedem Rhône-Alpes accueille en son sein des étudiants futurs professeurs d'instruments ou de voix dans les domaines du classique, du jazz, des musiques actuelles amplifiées et des musiques traditionnelles. La validation du projet pédagogique est basé sur un contrat qui laisse à l'étudiant(e) le choix du lieu, des participants et du contenu musical, mais dont le contour est précisément défini par le Centre de formation autour de cinq critères interactifs visant notamment à s'assurer que l'activité des participants est bien réelle et que des contenus d'apprentissage sont bien présents.

Dans cette intervention, les auteurs se proposeront de présenter les attendus théoriques de la démarche de ces projets pédagogiques, de faire un bilan critique des vingt années écoulées et de donner des exemples précis de réalisations de projets d'étudiants.

Ce texte fera ainsi pendant à un article consacré à un autre type de projets, musicaux ceux-ci, déjà publié dans Enseigner la Musique N° 9 et 10 (Cefedem Rhône-Alpes et Cnsmd de Lyon, 2007) intitulé «Processus contractuels dans les projets de réalisation musicale des étudiants au Cefedem Rhône-Alpes ».

Pertinence des savoirs transmis ? Analyse de deux outils de formation des professeurs d'Éducation musicale en France. (AP)

Odile TRIPIER MONDANCIN

Pour instruire la réflexion sur la question de la formation à la pertinence des savoirs et savoir-faire à transmettre, nous proposons de présenter puis d'analyser deux outils utilisés en formation initiale (IUFM) et continue (Éducation nationale) avec des professeurs d'éducation musicale enseignant en collège.

Le premier outil a pour finalité de former des enseignants débutants et experts à s'interroger sur les savoirs à enseigner en collège parmi un ensemble donné de genres musicaux et de compositeurs afférents, tant savants que traditionnels et populaires, du Moyen Âge à nos jours, dont « l'existence » est reconnue et analysée par la musicologie historique, l'ethnomusicologie et l'analyse musicale. En d'autres termes, il s'agit d'interroger la manière dont s'opère la transposition didactique (Verret, 1975, Chevallard, 1985, Develay, 1995, 1996) alors que la transposition externe (à l'interaction maître/élève) qui dans beaucoup de disciplines relève de la noosphère, incombe à chaque enseignant en Éducation musicale, dans les trois dernières séries de programmes (1985, 1995, 2008).

A l'aide du deuxième outil, le professeur stagiaire doit s'interroger, au terme de sa première année d'exercice, sur la pertinence de ce qu'il a proposé à ses élèves, de la 6e à la 3e. Il doit auto-évaluer son travail et mesurer l'écart entre les savoirs et savoir-faire qu'il aurait souhaité enseigner et ceux qu'il a enseignés. En outre, le modèle initial (savoirs et savoir-faire à enseigner) peut être mis à l'épreuve au regard de ce que les élèves ont réellement assimilé.

L' "axe d'expressivité" et l' "axe d'autonomie" : éléments de modélisation des situations d'enseignement-apprentissage dans les cours d'instruments. (AP)

Adrien BOURG

La présente contribution constitue une proposition d'outil pédagogique (issu d'un travail de recherche fondamentale ; Bourg, 2006) pouvant s'intégrer à la formation professionnelle des enseignants, les Cefedem en particulier, dans le cadre de l'analyse des pratiques.

A travers une grille d'observation, nous proposons une modélisation des situations d'enseignement-apprentissage des cours d'instruments par la mise en perspective de deux axes. Le premier concerne les savoirs mis en jeu dans les situations (l'« axe d'expressivité »), le deuxième renvoie au degré d'autonomie de l'activité des élèves (l'« axe d'autonomie ») induit ici par les actes de l'enseignant. Nous rendons compte, par cette lecture, dont les axes correspondent aux attentes institutionnelles de l'enseignement spécialisé de la musique, de la variabilité didactique des enseignants. Les données s'appuient sur l'étude systématique d'un enseignant de conservatoire faisant travailler un même morceau à des élèves de trois niveaux différents (sur une période de 4 à 5 cours).

Nous pensons que la modélisation adoptée est susceptible de donner de l'intelligibilité à l'observation des cours d'instruments dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants. Ceci, non dans une orientation prescriptive, mais dans le but d'amener les enseignants à adopter une attitude critique et réflexive sur certains phénomènes d'enseignement-apprentissage en musique.

Lorsque l'injonction " chante ! " semble contradictoire... (R)

Sylvain JACCARD

Former un enseignant primaire capable d'enseigner l'éducation musicale, c'est lui permettre d'acquérir les savoir-faire et les savoirs didactiques nécessaires à l'enseignement de la musique en fonction du plan d'étude scolaire. Ce dernier stipule qu'une large part doit être dévolue à l'enseignement du chant. Toutefois, il n'est pas rare que des étudiants vivent de réelles difficultés en formation musicale, en raison d'un blocage en chant qui porte préjudice à leur futur enseignement. Ce blocage se dévoile par des manifestations variées – allant d'une émission vocale retenue jusqu'à la dysphonie fonctionnelle – accompagnées des divers symptômes de l'anxiété sociale. Le blocage est-il irrémédiablement lié à une fatalité idiosyncrasique ? L'injonction « chante ! » demeure alors irrémédiablement contradictoire et contreproductive. La littérature semble ne pas avoir beaucoup examiné la question. Plusieurs recherches ont tenté de comprendre la situation du chanteur qui perd sa voix pour différentes raisons, mais il semblerait qu'il n'y ait jamais eu d'études effectuées sur le phénomène d'une personne obligée de chanter – à l'instar du généraliste – tout en vivant un blocage.

En conséquence, partant de la littérature psychologique et psychanalytique qui propose quelques pistes de compréhension des éléments connexes au phénomène, notamment le rapport à la voix, la surdité musicale, la timidité ainsi que la mue, le chercheur a mené plusieurs entretiens auprès d'étudiants et de généralistes pour tenter de cerner les éléments permettant une compréhension globale du phénomène.

Samedi matin 13 novembre 2010

Uni-Mail

09h00 – 10h45 Session J axe 3 (Uni-Mail, salle M 1130)

Discutant : F. De Roos | Modérateur : J.-P. Mialaret

Un outil de planification didactique. (AP)

Véronique GOBET

L'enseignement instrumental est souvent lacunaire. Il est naturel que chaque pédagogue ait ses «points forts», mais le professeur de musique doit garantir à ses élèves un enseignement équilibré.

L'ensemble des éléments qui constituent un beau jeu et une formation musicale complète doit être au centre de l'attention du pédagogue dès le tout début de l'apprentissage. Il s'agit de permettre un épanouissement sans à-coups. L'objectif est une progression sur le très long terme, régulière et harmonieuse, à travers des leçons variées. Comment y parvenir, quand on ne dispose que de 45 minutes de travail ?

J'ai recensé environ 80 points qui constituent les composantes d'une bonne formation musicale. J'observe que l'apprentissage se fait par de petites touches répétées à intervalles réguliers. Or, nous ne pouvons naturellement pas travailler tous les aspects du jeu pendant chaque leçon. C'est pourquoi j'ai mis au point un outil de contrôle de mes propres cours qui garantit cette variété d'approches, cette richesse de l'enseignement. Il me permet d'exercer régulièrement, avec chaque élève, tous les éléments que je considère importants, allant de l'aspect relationnel, au travail de l'oreille et du corps, en passant par la technique elle-même, la lecture, l'improvisation, etc.

Je perfectionne cette méthode depuis plus de quinze ans et j'observe chez mes élèves une motivation, une constance de travail particulière. Certains ont poursuivi des études professionnelles ou supérieures où ils se sont distingués par d'excellents résultats.

Verbalisation de l'enseignement du chant. (AP)

Isabel MARTIN-BALMORI

La voix, instrument caché, a une ancienne tradition d'enseignement. Depuis toujours, l'imitation a été la base de l'enseignement, la transmission étant faite par l'exemple donné par le professeur, ou par un modèle réel ou imaginaire proposé comme idéal. Au XIX^{ème} siècle, avec la publication des premières méthodes de chant modernes, un effort important de verbalisation a été réalisé pour permettre de rationaliser la didactique. Toutefois, cette verbalisation va déformer le contenu et bouleverser les pratiques d'enseignement créant un ordre d'apprentissage, et même de nouvelles valeurs. Ainsi, des matières comme la problématique du soutien respiratoire – qui étaient à peine abordées dans les traités du XVIII^{ème} – deviendront, avec l'appui du monde scientifique, de première importance, altérant profondément l'ancienne tradition.

En parallèle à ce monde rationnel, le « jargon » du chanteur s'est développé, proposant des images capables de synthétiser idées et sensations. Mais ce jargon compris de forme subjective peut transmettre d'autres idées que celles d'origine.

Quel langage utiliser dans l'enseignement du chant ? Une question essentielle dans la formation des futurs professeurs.

Apprentissage "global" de la guitare par les étudiants de formation initiale de la HEP Fribourg. (AP)

Andreas BURRI

Une longue expérience de plus de 20 ans de formation de futurs enseignants primaires (adultes débutants) dans une Ecole normale puis dans une Haute école pédagogique de Suisse romande m'a amené à développer petit à petit un enseignement de la guitare qui sort des sentiers battus.

Au-delà d'un enseignement de base destiné à la maîtrise du jeu de la guitare proprement dit, j'ai développé une pratique qui aborde de manière globale et simultanée d'autres aspects comme la lecture et l'écriture de différents systèmes de notation musicale, des compétences d'harmonisation, de création de mélodies et de chansons, tout en valorisant des aspects de développement personnel.

Par la présentation d'exemples vidéo, ma communication reviendra, dans un premier temps, sur les différents aspects décrits plus haut, puis s'attachera à dégager une analyse plus distancée de ma propre pratique.

Ainsi, j'essayerai de montrer en quoi mes stratégies de formation sont à la fois ajustées aux contingences de la formation (plan d'études, nombres d'heures à disposition), à des impératifs musicaux mais également - et surtout - aux objectifs des étudiants qui doivent maîtriser en très peu de temps des savoir-faire musicaux efficaces dans la classe.

Discussion réflexive entre élèves et enseignants stagiaires sur une activité d'improvisation musicale en contexte scolaire : quelques observations. (R)

Marcelo GIGLIO

En communiquant avec l'enseignant, les élèves peuvent apprendre ; en participant à une bonne discussion, ils peuvent changer d'avis (Mercer, 2000). Pour créer de la musique en groupe, les enfants utilisent des interactions verbales et musicales pour permettre l'activité (Morgan, Hargreaves et Joiner, 2000). Après une improvisation réalisée, enregistrer et réécouter les discussions des élèves (stimulées et soutenues par leur enseignant) semble faciliter une amélioration significative dans une seconde improvisation (Giglio, 2006, Giglio, Jaccard et Schertenleib, 2008).

Conséquemment, nous nous sommes intéressés au contenu des dialogues dans ce contexte de discussion et à la manière dont les étudiants, de la formation des enseignants, apprennent à accompagner les réflexions de leurs élèves de 6-8 et 11-12 ans. Nous avons proposé aux étudiants d'analyser -a priori et a posteriori- leurs pratiques d'enseignement et nous avons observé et enregistré trois leçons d'improvisation. Selon nos observations, il semble difficile pour les enseignants stagiaires de discuter avec ses élèves sur ce qu'ils ont produit. Certaines pratiques d'enseignement peuvent entraver la discussion, par exemple, en formulant des questions fermées. Alors que d'autres pratiques peuvent stimuler la discussion, entre autres, par des conjonctions, des répétitions de mots ou des fins de phases.

Cette étude nous permet de mieux connaître cet aspect didactique afin de l'aborder lors de la formation des enseignants.

Proposition d'un modèle méthodologique visant à former le futur musicien-pédagogue à développer du matériel éducatif structuré et adapté à ses besoins professionnels. (R)

Francis DUBE

Isabelle HEROUX

Malinalli PERAL GARCIA

La conception de matériel éducatif en enseignement instrumental s'effectue rarement selon un processus méthodologique rigoureux. En effet, les activités d'apprentissage que le musicien-pédagogue développe pour ses élèves sont davantage modelées d'après ses croyances pédagogiques qu'en fonction d'un savoir commun (Héroux, 2006). Pourtant, l'ajout d'une démarche scientifique au développement de matériel éducatif permet à l'enseignant d'améliorer son acte pédagogique (Van der Maren, 2003).

Cette recherche théorique vise à offrir aux musiciens-pédagogues en formation un processus méthodologique pour apprendre à élaborer du matériel éducatif reposant sur une démarche structurée. Le modèle théorique proposé veut rencontrer les besoins spécifiques du professeur d'instrument et se distingue ainsi d'autres modèles issus de la recherche développement. Il s'agit d'un modèle de type «design pédagogique» (Jonassen, 2000) à usage «local» (Depover et Marchand, 2002).

Pour ce faire, nous avons effectué une adaptation d'un modèle théorique déjà existant, mais non destiné au domaine musical, soit celui de type professionnel de Van der Maren (2003). Les principales modifications apportées concernent l'ajout ou la suppression de phases, ainsi que le changement d'appellations de certaines phases ou d'étapes du modèle initial. Ce nouveau modèle comporte cinq phases, soit (1) rencontre du problème, (2) identification des paramètres de l'objet, (3) conception, (4) fabrication, et (5) mise au point.

Les marques de politesse et de préservation de la face dans la prescription de consignes : un enjeu pour la qualité de l'apprentissage. (R)

Suzanne PERRIN-GOY

Comme dans n'importe quelle autre forme d'enseignement, l'enseignement instrumental et la formation des enseignants impliquent l'usage de consignes. Même si celui-ci s'exerce dans un cadre souvent restreint, voire privilégié, d'enseignement individuel, il met en jeu des aspects de proximité, d'émotions et d'identité chez l'élève qui nécessitent que le professeur prenne en compte les aspects communicationnels de politesse et de ménagement de la face de l'élève lorsqu'il formule des consignes de travail afin d'éviter de susciter des résistances à l'apprentissage (Kerbrat-Orecchioni, 1996 ; Traverso, 1999).

L'analyse linguistique des données issues d'enregistrements et d'observations réalisés lors de stages professionnels supervisés montre que le non respect des formes de politesse et de ménagement de la face de l'élève dans l'interaction communicationnel génère des résistances à l'apprentissage chez l'élève. L'analyse de ces résistances implique la prise en compte de la multimodalité complexe de l'interaction instrumentale qui implique un usage conjoint de différents types de connaissances et perceptions tant intellectuelles que corporelles / incarnées Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). La conversation. Paris : Seuil. Traverso, V. (1999). L'analyse des conversations. Paris : Nathan.

La page tient par sa marge.

Françoise Cros

Professeur des universités en Sciences de l'Éducation Mission Innovation-recherche à l'INRP

Les études menées sur l'innovation en éducation ont montré que l'existence des disciplines dites « marginales » voire « secondaires » a permis et développé des activités novatrices. Pour étayer une telle affirmation, je m'appuierai sur les études menées dans les collèges aussi bien des activités interdisciplinaires que celle menées sur les projets que doivent réaliser les élèves de lycée.

Deux idées :

- 1- La discipline artistique sollicite des compétences différentes (des sensorialités et des formes d'expression peu développées par l'école telle qu'on la conçoit dans une approche intellectualisée) d'où son aspect interrogateur, perturbateur voire de requestionnement du développement des facultés chez les élèves ;
- 2- L'innovation ne s'inscrit pas en liaison directe avec la formation des enseignants mais dans leur parcours para et périscolaire, ce qu'on pourrait appeler les loisirs.

Comité scientifique

Le comité d'organisation remercie vivement les membres du comité scientifique qui ont évalué (à la double aveugle) toutes les propositions faites.

Membres du comité scientifique

Denyse Blondin, Université du Québec à Montréal, CA
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa, CA
Gilles Boudinet, Université Paris VIII St-Denis, F
Pierre-François Coen, Haute Ecole Pédagogique, Fribourg, CH
Frédéric De Roos, Conservatoire royal de Bruxelles, B
Michel Develay, Université Lyon II, F
Philippe Dinkel, Haute Ecole de Musique, Genève, CH
Francis Dubé, Université Laval, Québec, CA
Jean Duvillard, IUFM de Lyon, F
Angelika Gusewell, Haute Ecole de Musique, Lausanne, CH
Janet Hoskyns, Birmingham City University, UK
Sylvain Jaccard, Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Bienne, CH
Elvis Koffi-Gbaklia, Ecole Normale Supérieure, Abidjan, CI
Anne Lowe, Université de Moncton, CA
Louise Mathieu, Université Laval, Québec, CA
Jean-Pierre Mialaret, Université de la Sorbonne, Paris IV, F
Isabelle Mili, Université de Genève, CH
Raymond Ringuette, Université Laval, Québec, CA
Martine Wirthner, Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique, Neuchâtel, CH
Madeleine Zulauf, Formation Musique Recherche Zulauf, Jongny, CH

Membres du comité d'organisation

Isabelle Mili, présidente
Pierre-François Coen, membre du bureau
Madeleine Zulauf, membre du bureau
Claudina Pineiro, responsable administrative

Monique Buunk-Droz
Luc Fuchs
Elda Meyer
Jérôme Schumacher

Index des auteurs

B

BENMANSOUR Ridha	19
BLANC Marie-Gaëlle	10
BODEA Stefan Ioan	11
BOLDUC Jonathan	16
BOLLIGER Thomas	23
BOUDINET Gilles.....	16
BOURG Adrien	25
BURRI Andreas.....	28
BUUNK DROZ Monique	10

C

COEN Pierre-François	15, 19, 21
CROS Françoise	31
CROSET Christine.....	7

D

DESLYPER Rémi.....	18
DUBE Francis	6, 29
DUVILLARD Jean.....	12

F

FRANÇOIS Jean-Charles.....	6, 24
----------------------------	-------

G

GIGLIO Marcelo.....	29
GOBET Véronique.....	27
GONON Hélène.....	24
GÜSEWELL Angelika.....	21

H

HEROUX Isabelle	6, 29
HOSKYNS Janet.....	5

J

JACCARD Sylvain	26
JOLIAT François	17

K

KOFFI-GBAKLIA Elvis	8
---------------------------	---

L

LEROY Jean-Luc	14
----------------------	----

M

MAIZIERES Frédéric	14
MARTIN-BALMORI Isabel	27
MOREAU Jacques	24

N

NANTEL Ariane	21
---------------------	----

P

PERAL GARCIA Malinalli.....	6, 29
PERRIN-GOY Suzanne	30
PESME Emmanuel.....	22
PINEIRO Claudina.....	15

R

ROBIDAS Noémie	23
----------------------	----

S

SCHEPENS Eddy	6, 24
SCHNEUWLY Bernard	5
SCHUMACHER Jérôme	15, 19

T

TERRIEN Pascal.....	13
TOLEDO NASCIMENTO Marco Antonio.....	10, 20
TRUPIER MONDANCIN Odile	14, 25

V

VITALE Alessia Rita	18
---------------------------	----

Z

ZAWODNIK Béatrice.....	15
ZULAUF Madeleine	16